

학령전 단순언어장애아동과 정상언어발달아동의 이야기 능력

김 유 정
한림대학교 사회복지대학원
재활학과

배 소 영
한림대학교 재활학과

본 연구는 만 5, 6세 정상언어발달아동과 단순언어장애아동 각각 15명을 대상으로 이야기 능력을 평가하였다. 실험자료는 시간적/인과적 연결관계의 두 이야기로, 각각 5장의 그림카드를 제시하였다. 실험절차는 이야기 산출과제, 회상과제, 이해과제 순으로 진행되었다. 수집한 자료는 이야기 산출 및 회상율, 이야기 문법 범주별(배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과) 사용율 및 사용빈도 순위, 이야기 이해 정도면에서 집단간 차이를 분석하였다. 연구 결과, 단순언어장애아동의 이야기 산출 및 회상율, 이야기 이해율은 정상언어발달아동에 비해 유의미하게 낮았다. 그러나, 두 집단의 이야기 문법 범주별 사용빈도 순위는 동일했는데, 두 집단 모두 과제종류에 관계없이 배경, 결과, 계기 사건, 시도, 반응 범주의 순으로 높은 사용빈도를 나타냈다. 결론으로 단순언어장애를 대상으로 한 언어평가 및 치료 시 이야기 과제의 중요성을 논하였다.

주요어 : 이야기 능력, 이야기 산출율, 이야기 회상율, 이야기 문법 범주별 사용율, 단순언어장애아동

이야기 산출은 낱말이나 문장의 단순한 나열과는 다르다. 이는 명제의 조직적이고 체계적인 나열을 통해서 사건을 전개시킬 수 있는 논리 구조의 발달을 필요로 하기 때문이다. 즉, 이야기를 구성하기 위해서는 주제를 만들고 유지할 수 있어야 하며, “지금 여기” 상황에서 벗어나 자신의 경험과 지식을 바탕으로, 또한 상상력을 동원해서 말로써 논리

구조를 전개시켜야 한다. 이러한 측면을 고려할 때, 이야기는 의미론, 구문론, 화용론 등 언어의 하위 구성요소와 관련된 언어적 기술뿐만 아니라, 아동의 논리 구조와 상위언어적 기술을 평가할 수 있는 훌륭한 도구이다(배소영, 이승환, 1996).

언어병리학적 입장에서도 이야기와 이야기 평가의 중요성은 여러 연구자들에 의해 제기되어 왔다. 많은 연구자들은 아동의 언어문제

를 진단하는 것이 단순히 아동이 특정 어휘나 문장패턴을 이해하고 산출할 수 있는가를 판단하는 것 이상이어야 함을 지적하면서 (Strong, 1998), 특히 학령기 언어발달장애 아동을 대상으로 한 언어평가에서 이야기 능력의 평가가 반드시 포함되어야 할 영역임을 강조하였다. 그렇지 않을 경우 학업 수행의 어려움을 가질 위험성이 있는 아동을 간과하고 적절한 언어중재를 제공할 수 없다는 것이 제기되었다(Owens, 1999).

아동의 이야기 능력은 오랫동안 아동의 학업적 성취 및 사회적 상호작용 능력과 관련된 요소로 인식되어 왔다(Strong, 1998). 그러면, 이야기 능력과 학령기 학업 수행간의 연관성을 어디에서 찾을 수 있는가? 그 해답은 대화(conversation), 이야기(narrative), 그리고 교실내에서 요구되는 언어의 특징을 살펴봄으로써 얻을 수 있다. 첫째, 이야기는 대화에 비해 문맥(context)의 영향을 덜 받는다. 이야기의 이러한 비문맥적(decontextualization) 특징은 교실에서 접하는 언어 및 읽기 자료의 특징이기도 하다. 둘째, 이야기는 다양하고 작은 일화들로 조직된 거대구조(macro-structure)의 특징을 지닌다. 즉, 논리적으로 잘 정렬된 방식으로 한 주제에서 다른 주제로 전이되면서 거대구조를 지닌 이야기가 구성된다. 이러한 구조로 이루어진 이야기를 경청할 수 있는 능력 또한 교실 내 학습상황에서 요구되는 언어적 기술 중 하나라 할 수 있다. 셋째, 이야기 산출은 청자가 보여줄 반응(feedback)에 대한 가정(presupposition)이나 예상을 필요로 한다. 이러한 가정이나 예상은 대화에서는 덜 중시되는 부분으로서 고등의 인지 및 언어 발달을 요구한다. 이는 학령기 주요 과제 중 하나인 작문과제에서

요구되는 상위언어적 기술과 유사하다고 하겠다(Owens, 1999). 따라서 학령기 언어발달 장애아동의 평가 및 치료 시 이야기 과제를 다루는 것은 매우 중요하다고 할 수 있다.

이에 근거하여 살펴볼 때, 학령전기 정상언어발달아동이나 단순언어장애아동의 이야기 능력을 평가하는 것은 그들이 취학 후 직면할 수 있는 학업 수행의 어려움을 예측케 한다. 이와 관련된 선행연구들은 학령전기 아동을 대상으로 이야기 능력을 평가하는 것이 많은 유용한 정보를 제공하며 이야기 경험 자체가 아동에게 긍정적인 영향을 미친다는 결론을 얻었다.

대표적인 예로 87명의 언어장애아동을 대상으로 종단적 연구를 실시한 Bishop과 Edmondson(1987)을 들 수 있다. 이들은 언어 평가 배터리를 가지고 대상아동이 4세, 4세 6개월, 5세 6개월이 되었을 때 재평가를 실시하였고, 연구결과를 통해 이야기 회상능력이 아동의 언어문제가 일시적인지, 아니면 지속될 것인지를 예측해 주는 가장 좋은 지표라는 결론을 얻었다. 2세 때 표현언어발달지체(SELD : slow in expressive language development)로 판별된 아동들을 대상으로 종단적 연구를 실시한 Paul과 Smith(1993)도 이야기 능력의 평가와 중재의 중요성을 강조하였다. 연구자들은 2년 후 대상아동들이 4세가 되었을 때 구문적 능력을 평가하여 정상발달 범위에 드는 아동들을 선별하였다. 그 결과 약 43%의 아동들이 말이 늦게 트인 그룹(late bloomer)으로 재분류되었으나, 이야기 회상 능력 및 어휘력에서는 여전히 언어발달지체의 문제를 보이는 아동들의 수준과 별로 다르지 않은 것으로 나타났다. 이들은 명제의 부호화 및

조직화, 그리고 연결 능력이 부족하고, 단어 찾기(word-retrieval) 수행이 떨어져 이야기 회상과제에서 낮은 수행을 보인 것으로 나타났다. 이러한 특징이 학령기 학습장애로 판별된 아동들이 보이는 특징과 일치한다는 것을 고려할 때, 이들이 학령기에 학업 수행의 어려움을 겪을 가능성이 있다고 볼 수 있다. 또한 Westby(1984)의 연구결과에 따르면, 학령 전기 동안 이야기 듣기 및 다시 말하기 활동과 관련된 긍정적인 경험을 많이 한 아동은 구어에서 문어로의 전이를 더욱 더 잘할 수 있다고 한다.

요컨대, 학령전기 언어발달장애아동들을 대상으로 이야기 산출, 회상 및 이해 능력을 평가하는 것은 앞으로 아동이 가질 수 있는 언어적, 학업적 문제에 대한 예측을 가능케 하는 중요한 지표라고 할 수 있다.

언어발달장애아동을 위한 적절한 언어중재는 신뢰롭고 타당한 평가 결과에 근거하여 이루어질 수 있다. 그러나, 현재 우리나라의 경우 아동의 이야기 능력과 관련된 자료가 거의 없는 실정이다(고은님, 1998; 김수연, 1982; 박찬선, 1993; 조혜자, 1993; 조화연, 1989; 하양승, 1994). 그나마 이야기 회상과제를 통해 이루어진 몇몇 연구들도 아동의 언어 능력이나 기억 능력을 고려하지 않아 아동의 이야기 능력이 과소평가되는 경향이 있었다.

따라서, 본 연구에서는 언어발달장애아동을 위한 언어평가의 한 영역으로서, 대상아동의 연령에 따른 언어 및 기억 능력이 요구되는 이야기 과제를 가지고 정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 이야기 능력을 평가해 보고자 한다. 연구결과를 통해 이들이 실제로 이야기 능력에 있어서 차이를 보이는지 알아보고, 언어치료 현장에서 단순히 언어적

기술뿐만 아니라, 논리적 사고와 상위언어적 기술의 향상을 함께 촉진할 수 있는 이야기 과제를 다루는 것의 중요성을 제안하고자 한다. 구체적으로 본 연구에서는 만 5, 6세 정상언어발달아동과 단순언어장애아동에게 시간적(temporal) 연결관계의 이야기와 인과적(causal) 연결관계의 이야기를 제시하고, 이야기 전체 및 유추명제의 산출율 및 회상율, 그리고 이야기 문법 범주의 사용빈도면에서 집단간 차이가 있는지 살펴보고자 한다. 부차적으로 집단간 이야기 문법에 대한 이해 능력의 차이도 알아보고자 한다.

방 법

연구대상

이 연구는 서울 및 경기 지역에 거주하는 취학 전 만 5, 6세 단순언어장애아동과 정상언어발달아동 각각 15명을 대상으로 실시하였다. 단순언어장애아동의 선정기준은 (1) 생활연령이 5세 0개월에서 6세 11개월에 속하는 아동으로, (2) 『한국웍슬러유아지능검사(이하 K-WPPSI: 박혜원, 곽금주, 박광배, 1996)』의 동작성 영역 중 하위검사인 토막짜기와 빠진 곳 찾기를 수행한 결과, 두 영역 환산점수의 평균이 7 이상이며, (3) 『취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 척도(이하 PRE S: 김영태, 2002)』 수행 결과, 생활연령과 비교하여 수용언어연령이 6개월, 표현언어연령이 12개월 이상 지체되고(Stark & Tallal, 1981), (4) 『그림 어휘력검사(김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정, 1995)』 및 『문장이해력검사(장혜성, 임선숙, 백현정, 1994)』를 수행한 결과, 한 검사 또는 두 검사 모두에서 10 %ile 이하의 수행을 보이며, (5) 신체

장애나 감각장애, 또는 행동장애를 동반하지 않는 아동이다.

정상언어발달아동은 (1) 연구대상인 단순언어장애아동과 성별이 동일하며, 생활연령의 차이가 ± 2 개월 이내인 아동으로, (2) 『K-WPPSI』 수행 결과, 두 영역 환산점수의 평균이 8.5 이상이며, (3) 『PRES』 수행 결과, 생활연령과 비교하여 통합언어연령이 -12개월 미만으로 지체되고, (4) 『그림어휘력검사』 및 『문장이해력검사』를 수행한 결과, 두 검사 모두에서 11 %ile 이상의 수행을 보이며, (5) 신체장애나 감각장애, 또는 행동장애를 동반하지 않는 아동이다.

연구대상아동들은 유치원과 어린이집, 언어치료실에서 연구자가 계획한 검사들을 시행, 위의 조건을 만족시키는 아동 중에서 선정하였다. 인지검사인 『K-WPPSI』는 동작성 영역 중 소검사 두 개만을 실시하였다. 본 연구에서 사용한 토막짜기와 빠진 곳 찾기 검사는 동작성 소검사 5개 중 언어성 점수와 동작성 점수를 합한 전체점수와와의 상관관계가 가장 높은 검사로, 전체점수와 각각 0.68, 0.60의 상관관계를 보인다(박혜원, 곽금주, 박광배, 1997). 또한 단순언어장애아동의 경우, 두 소검사 환산점수의 평균 7점 이상을 기준으로 삼았는데, 이는 Plante(1998)가 제시한 단순언어장애아동의 선정기준을 따른 것이다. Plante는 기존의 동작성 지능지수에 대한 일반적인 기준인 85 이상보다 낮은 70 이상을 제안하였다. 이는 정신지체를 배제하고자 하는 원래의 단순언어장애에 대한 정의를 따르는 것으로, 대상아동의 지능수준의 범위를 넓힘으로써 단순언어장애의 일반적인 특성 안에서 지능의 영향을 알아볼 수 있다.

단순언어장애아동집단의 평균 생활연령은 6세 0개월, 정상언어발달아동집단의 경우 6세 1개월이며, 두 집단 각각 남아 12명, 여아 3명으로 구성되었다. 단순언어장애아동 중 1명은 언어치료실로부터 추천을 받은 아동으로 3개월의 언어치료 경험이 있다고 보고되었다.

측정도구

본 연구에서는 배소영 등(1996)의 연구에서 사용된 ‘그네 이야기’와 ‘공 이야기’를 수정 보완하여 실험도구로 사용하였다. ‘그네 이야기’는 두 개의 일화(episode)가 시간적 순서에 따라 대등적으로 연결된 시간적(temporal) 연결관계의 이야기로, 총 9개의 명제로 구성되었다. 이야기 문법면에서는 배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과의 범주를 갖추었으며, 구체/유추명제면에서는 그림에서 직접적으로 명제가 드러나는 구체명제 5개와 그림에서 간접적으로 명제를 유추할 수 있는 유추명제 4개로 이루어졌다.

인과적(causal) 연결관계의 이야기인 ‘공 이야기’는 첫 번째 일화의 결말 부분에 두 번째 일화가 인과적으로 연결된 구성으로, 두 개의 일화로 이루어졌다. 총 10개의 명제로 구성되었으며, ‘그네 이야기’와 마찬가지로 배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과의 이야기 문법 범주를 갖추었다. 구체/유추명제면에서는 구체명제 6개와 유추명제 4개로 이루어졌다.

절차

실험은 2002년 1월 14일부터 2002년 9월 28일까지 9개월에 걸쳐 서울 및 경기 지역의

어린이집과 유치원 6곳, 그리고 언어치료실 1곳에서 실시하였다. 대상아동 선정 및 자료수집은 두 가지 방식으로 이루어졌다. 먼저, 어린이집과 유치원에서 해당 연령의 학급아동 전체를 대상으로 언어검사 및 인지검사, 본검사를 모두 실시하였다. 이는 언어치료 경험이 없는 아동들 중 단순언어장애아동을 선정하는 과정에서 단지 한 두 검사에서의 결과가 아니라, 아동의 전반적인 언어 능력을 총체적으로 고려하고자 하는 의도였다. 언어치료실을 통해 추천받은 대상아동들도 위와 동일한 검사절차와 기준을 적용하여 선정하였다.

본실험은 각 기관이 제공한 조용한 장소에서 아동별로 약 1시간씩 두 회기에 걸쳐 이루어졌다. 본실험은 언어검사와 인지검사, 본검사로 이루어졌다. 언어검사와 인지검사는 언어병리를 전공하고 임상실습을 마친 대학원생 4명(연구자 포함)이, 본검사는 연구자가 직접 실시하였다. 언어검사와 인지검사를 실시할 때 검사자 변인을 가능한 한 줄이기 위해 특정 검사를 특정 검사자가 담당하도록 하였다.

본검사

본검사는 이야기 산출, 회상, 이해과제 순으로 이루어졌으며, 구체적으로 다음 순서를 따랐다 : 그네 이야기 산출과제 → 그네 이야기 회상과제 → 그네 이야기 이해과제 → 공 이야기 산출과제 → 공 이야기 회상과제 → 공 이야기 이해과제. 연구자는 두 이야기를 모든 아동들에게 동일한 순서로 제시하였다. 그 이유는 본 연구가 일화연결방식에 따른 집단간 수행의 차이가 아닌, 과제종류(산출/

회상)에 따른 집단간(단순언어장애아동/정상언어발달아동)간 이야기 수행의 차이를 알아보는 데 그 초점을 두고 있기 때문이다. 또한 이야기 구조가 연령의 증가와 밀접한 관계를 가지면서 시간적 연결관계에서 인과적 연결관계로 발전해간다는 전제를 바탕으로 이야기의 난이도가 낮은 ‘그네 이야기’부터 제시하였다(배소영, 이승환, 1996).

검사자는 아동을 검사자 옆에 앉혀 아동이 검사자와 같은 방향에서 이야기 카드를 볼 수 있도록 하였다. 실험 실시 전 검사자는 아동과의 친밀감 형성을 위해 이름과 소속반, 이전 검사 등에 대해 대화를 나누고, 외장 마이크를 보여주며 “이거 꼬마 마이크다. OO도 텔레비전에 나오는 사람처럼 달아보자”라고 권유하였다. 대상아동들의 수행은 외부마이크를 이용하여 SONY TCS-30D로 녹음하였다.

본검사의 수행절차

본검사 시 연구자가 아동들에게 제시한 지시와 수행절차는 다음과 같다.

이야기 산출과제의 제시 : 1. “선생님이 5장으로 된 이야기 카드를 보여줄 거야. 그러면, OO(이)가 잘 보고 무슨 이야기인지 선생님한테 이야기 좀 해 줘. OO(이)가 해 주는 이야기는 여기에 녹음해서 다른 유치원 친구들한테 들려줄 거야. 그러니까 그 친구들이 잘 알 수 있게 자세하게 얘기해 줘.”

2. 검사자가 이야기 카드를 순서대로 나열한 후, 손가락으로 카드를 한 장씩 짚으며 “일, 이, 삼, 사, 오야”라고 말해주어 이야기 카드의 순서를 확인시킨다.

3. 검사자가 이야기의 등장인물을 하나씩 짚어주며 그 이름을 말해준다.

4. 검사자가 아동에게 이야기 산출을 요구한다. “자 이제 무슨 이야기인지 OO가 얘기 좀 해 줄래?”

5. 아동이 이야기를 산출하는 동안, 검사자는 자연스럽게 “음”, “그래”, “그렇구나”라고 언어적으로 응대해 준다.

이야기 회상과제의 제시: 1. “아, OO(이)는 그렇게 생각하는구나. 그럼 이번에는 선생님은 어떻게 생각하는지 이야기해 볼게. 그럼 OO(이)는 선생님이 하는 얘기를 잘 들은 다음에, 이야기 카드를 보지 않고 선생님이 말한 대로 다시 이야기해 주는 거야.”

2. 검사자가 이야기를 모델링해 준다.

3. 검사자는 아동에게 이야기 회상을 요구한다. “OO야, 선생님이 하는 얘기 잘 들었니? 그럼, 이제 OO(이)가 선생님이 해 준 얘기를 다시 말해줄래? 다른 유치원 친구들은 이야기 카드를 볼 수 없으니까 자세하게 이야기해 줘.”

4. 아동이 카드를 보지 않고 이야기를 회상한다.

5. 아동이 회상 처음부터 어려움을 보이는 경우, “여기 누구 누구 나왔었지”라고 질문하여 이야기 회상을 유도한다. 아동이 등장인물의 이름을 기억하지 못하는 경우에는 검사자가 알려준다.

6. 아동이 이야기 회상 도중에 어려움을 보이는 경우, “잘 생각해 봐, 그 다음에는 어떻게 됐어?”, “그 다음에는 어떤 일이 일어났니?”라고 이야기 회상을 촉구한다.

7. 아동이 발화를 끝맺지 못한 상태로 이야기 회상에 어려움을 보이는 경우에는 아동의

바로 전 발화를 올라가는 억양으로 반복해서 말해 줌으로써 아동이 이어서 이야기를 회상하도록 유도한다.

8. 이야기 내용에 근거하여 회상이 끝나지 않았음에도 불구하고 아동이 이야기 회상을 끝낸 태도를 보이는 경우, 검사자는 “거기까지야?”라고 질문하여 아동의 의도를 파악한다.

9. 이야기 회상 초기에 등장인물의 이름을 알려주는 촉구 이 외에 한 이야기 당 이야기 유도나 촉구는 두 번으로 제한한다.

이야기 이해과제의 제시: 1. “OO(이)가 이야기를 너무 잘 해줬어. 그럼 이제부터는 우리가 본 이야기에 대해서 선생님이 물어볼게. OO(이)가 대답해 줘”

2. 이야기별로 세 개의 질문을 던지며, 아동이 말한 대답의 맞고 틀림에 관계없이 “그렇구나”라고 언어적으로 응대해준다.

자료분석

대상아동들의 이야기 수행은 수집한 후 3일 이내에 전사하였다. 전사 시 아동이 산출한 모든 발화 즉, 목표 명제뿐만 아니라, 간투사, 명제의 반복, 의미적, 구문적, 음운적 실수 등을 모두 기록하였다. 또한 검사자가 제시한 촉구도 함께 기록함으로써 아동의 수행에 대한 전반적인 이해를 갖고, 아동에게 제시한 촉구의 수를 셀 수 있도록 하였다.

이야기 산출 및 회상자료에 대한 분석절차 및 채점기준: 수집한 자료는 Merritt와 Liles (1987)가 그들의 연구에서 사용한 Stein과 Glenn(1979)의 이야기 산출 및 회상자료에 대

한 분석절차와 배소영 등(1996)의 분석기준을 기초로 채점하였다. 연구자가 사용한 구체적인 분석절차 및 기준은 다음과 같다.

1. 단계 1 : 아동이 산출, 회상한 이야기 전체를 처음부터 끝까지 읽어 이야기의 전반적인 흐름을 이해한다.

2. 단계 2 : 이야기를 처음부터 다시 읽어가면서 다음 해당사항은 괄호로 묶어 분석에서 제외됨을 표시한다.

- ㄱ. “어”, “음”, “있잖아요” 등 이야기 도중 아동이 습관적으로 사용하는 간투사
- ㄴ. 똑같은 내용이나 개념이 반복된 명제
- ㄷ. 끝맺지 않은 진술문
- ㄹ. “기억이 안 나요”, “모르겠어요” 등이나 “여기까지예요”, “끝이에요” 등 이야기와는 상관없는 말들
- ㅁ. 이야기 도중 “어 아니다”식으로 자기가 산출한 말에 대해 부정을 표현한 경우
- ㅂ. 제시한 이야기 카드로부터 유추 불가능한 내용을 진술한 경우.

참고로, 의미적 실수 중 단어찾기(word-finding) 오류를 보인 진술문이나 조사나 연결어미 등 문법형태소에 대한 구문적 실수를 보인 진술문은 분석에 포함시켰다.

3. 단계 3 : 다음 기준에 의해 이야기 산출 및 회상자료를 분석한다.

- ㄱ. 아동이 산출, 회상한 진술문은 원래 이야기에 있는 것이어야 한다. 이 경우 정확한 산출, 회상을 요구하는 것이 아니라, 같은 의미의 내용을 포함해야 함을 의미한다. 또한 숫자나 구체적인 시간 등의 상세한 부분이 생략되었더라도 원래 이야기와 같은 의미를 표현하면 점수를 준다.
- ㄴ. 아동이 산출, 회상한 진술문은 원래 이야

기에서와 같은 이야기 문법 범주의 정보를 표현해야 한다. 즉, 원래 이야기에서 계기 사건으로 사용되었다면 산출, 회상한 이야기에서도 계기 사건을 표현해야 한다.

- ㄷ. 아동이 원래 이야기에서는 하나의 진술문으로 제시된 정보를 표현하기 위해서, 두 개 이상의 진술문을 사용했을 때에는 하나의 진술문으로 채점한다.
- ㄹ. 아동이 원래 이야기에서는 두 개의 진술문으로 제시된 정보를 표현하기 위해서 하나의 진술문을 사용하기는 했지만, 두 개의 뚜렷한 이야기 범주를 표현했다면 두 개의 진술문으로 분석한다.
- ㅁ. 이야기를 산출, 회상하는 동안 자기수정(self-correction)을 하였을 때에는 수정한 진술문만을 분석에 포함시킨다.

본 연구에서는 이야기 문법 범주 면에서는 0, 1, 2점 체계를, 명제종류 면(구체/유추명제)에서는 0, 1점 체계를 이용하였다. 먼저 이야기 문법 범주 면에서 아동이 목표 명제를 완전한 내용을 갖춰 산출한 경우 2점을 주었고, 그 내용이 불완전한 경우 1점을 주었다. 명제의 내용이 전혀 나타나지 않은 경우는 0점을 주었다. 명제의 완전성이란 각 명제에 부합하는 주어와 서술어를 갖추는 것을 의미한다. 그러나, 발화 시 앞 명제와의 부드러운 연결로 인해 뒷 명제에서 주어를 생략했을지라도 명제의 주어가 누구인지 알 수 있는 경우에는 완전한 명제로 취급하여 2점을 주었다. 명제의 주어가 확실하지 않은 경우에는 1점을 주었다. 구체/유추명제에 대한 채점은 이야기 문법 범주 면에서 아동이 점수를 얻은 명제의

구체/유추명제 여부를 따져서 1점을 주었다. 따라서, 그네 이야기의 경우 총 9개의 명제로 이루어져 있으므로 이야기 문법 면에서 아동이 얻을 수 있는 총점은 18점, 명제종류에 따라서는 구체명제가 5점, 유추명제가 4점이 된다. 마찬가지로, 공 이야기의 경우 총 10개의 명제로 이루어져 있으므로 이야기 문법 면에서는 총 20점, 명제종류에 따라서는 구체명제가 6점, 유추명제가 4점이 된다.

과제종류에 따른 대상아동의 이야기 표현율은 산출율과 회상율을 근거로 하였다. 즉, 이야기 산출율/회상율은 그네 이야기(18점)와 공 이야기(20점)의 이야기 문법점수의 합계 중 과제종류에 따라 대상아동이 획득한 점수의 비율을 따져 계산하였다. 유추명제 표현율도 위와 동일한 방식으로 계산하였다.

이야기 문법범주별 사용율은 그네 이야기와 공 이야기를 구성하는 각 범주별(배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과) 해당 점수에 대해 대상아동이 획득한 점수의 비율을 따져 계산하였다.

이야기 이해자료에 대한 분석절차 및 채점 기준: 대상아동의 이야기 이해 능력은 각 이야기의 이야기 문법에 대한 질문을 가지고 평가하였다. 이야기 이해영역에 대한 채점은 0, 1, 2점 체계를 이용하였다. 그네 이야기의 질문 1에 대한 답은 2, 3번 명제가, 질문 2에 대한 답은 명제 7, 8번이 해당된다. 공이야기의 경우 질문 1에 대한 답은 명제 4, 5번이, 질문 2에 대한 답은 명제 8, 9번이 해당된다. 각 질문에 대한 답은 두 개의 명제로 이루어졌기 때문에, 아동이 두 개의 명제의 내용을 포함해서 대답했을 경우 2점을, 명제 하나의 내용만을 언급했을 경우 1점을 주었다. 그 외

의 답이나 무응답은 0점으로 처리하였다. 각 이야기의 질문 3에서는 이야기에서 제시되지 않은 부분을 결과에 이어 아동 스스로 유추해 보도록 요구하였다. 채점은 아동이 상식적으로 타당한 대답을 했을 경우에는 2점을, 내용을 충분히 갖추지 않고 대답한 경우 1점을, 전혀 엉뚱한 대답을 하거나 무응답을 보인 경우는 0점을 주었다.

신뢰도

본 연구에서는 자료전사 및 분석의 신뢰도를 검증하기 위해 평가자간 신뢰도(interrater reliability)를 산출하였다. 제 1 평가자는 연구자였고, 제 2 평가자는 대학원에서 언어병리학을 전공하고 있는 대학원생이었다. 두 평가자는 신뢰도 검증을 위해 전체 자료의 20%인 12명 아동의 자료를 집단별로 6개씩 임의로 추출하였다. 자료전사에 대한 신뢰도는 어절 중심의 낱말을 단위로 하여, 두 평가자간에 전사가 일치한 어절수를 일치한 어절수와 일치하지 않은 어절수를 합한 것으로 나눈 다음 100을 곱하여 산출하였다. 자료 분석에 대한 신뢰도는 이야기 문법 범주와 이야기 이해의 각 항목에 대해 두 평가자간 채점이 일치한 항목수를 세어 전체 항목 수에 대한 비율을 따져 계산하였다.

평가자간 신뢰도를 측정한 결과, 자료전사에 대해서는 98%, 자료 분석에 대해서는 94.13%의 신뢰도를 보였다.

자료의 통계처리

자료의 통계처리는 SPSS 10.0 프로그램을

이용하였다. 과제종류에 따른 집단간 이야기 표현율, 이야기 문법범주별 사용율 및 사용빈도, 그리고 유추명제 표현율의 차이를 알아보기 위해 각각 *t*-검증을 실시하였다. 이야기 이해능력에 있어서의 집단간 차이도 *t*-검증을 통해 알아보았다.

결 과

과제종류에 따른 정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 이야기 표현율

과제종류에 따른 집단간 이야기 표현율은 표 1에 제시하였다.

표 1. 과제종류에 따른 집단간 이야기 표현율

		그네이야기 ^a		공이야기 ^b		합계 ^c	
		M (SD)	표현율 (%) (SD)	M (SD)	표현율 (%) (SD)	M (SD)	표현율 (%) (SD)
산출 과제	NL	10.53 (1.55)	58.52 (8.62)	8.93 (2.49)	44.67 (12.46)	19.47 (3.20)	51.23 (8.43)
	SLI	8.13 (2.59)	45.19 (14.38)	6.13 (1.64)	30.67 (8.21)	14.27 (3.56)	37.54 (9.36)
회상 과제	NL	15.00 (2.30)	58.52 (12.77)	13.40 (3.50)	67.00 (17.51)	28.40 (5.04)	74.74 (13.26)
	SLI	9.80 (4.11)	55.93 (22.85)	7.07 (2.79)	35.33 (13.95)	16.87 (6.24)	44.39 (16.43)

주. 표에서 NL은 정상언어발달아동집단을, SLI는 단순언어장애아동집단을 나타냄.

^a그네 이야기의 총점은 18점, ^b공 이야기의 총점은 20점, ^c두 이야기 총점의 합계는 38점임.

산출과제에서의 두 집단의 이야기 표현력을 알아본 결과, 정상언어발달아동집단은 51.23% (*SD*=8.43), 단순언어장애아동집단은 37.54% (*SD*=9.36)의 이야기 산출율을 보인 것으로 나

타났다. 회상과제에서의 집단별 이야기 회상율을 살펴보면, 정상언어발달아동집단은 74.74% (*SD*=13.26), 단순언어장애아동집단은 44.39% (*SD*=16.43)의 회상율을 보인 것으로 나타났다. 이에 과제종류에 따라 집단간 이야기 표현율의 차이가 있는지 알아본 결과, 두 집단의 이야기 산출율의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다, *t*=4.208, *p*<.001. 또한 두 집단간 이야기 회상율의 차이도 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다, *t*=5.567, *p*<.001. 즉, 단순언어장애아동집단은 정상언어발달아동집단에 비해 낮은 이야기 산출율 및 회상율을 나타냈다.

과제종류에 따른 정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 이야기 문법 범주별 사용율 및 사용빈도 순위

본 연구에서는 그네 이야기와 공 이야기의 이야기 문법 범주별 점수를 합하여 과제종류에 따른 두 집단의 수행 차이를 살펴보았다.

산출 및 회상과제에서 집단간 이야기 문법 범주별 사용율을 알아본 결과(표 2), 과제종류에 관계없이 모든 이야기 문법범주에서 정상언어발달아동집단이 단순언어장애아동집단보다 더 높은 사용율을 보인 것으로 나타났다.

이야기 문법 범주별로 두 집단간 사용율 차이에 대한 통계적 유의성을 알아본 결과, 표 2에서 알 수 있듯이 산출과제에서는 배경, 계기 사건, 그리고 시도 범주에서, 회상과제에서는 배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과를 포함하는 모든 이야기 문법 범주에서 두 집단의 사용율의 차이가 통계적으로 유의

한 것으로 나타났다.

표 2. 과제종류에 따른 집단간 이야기 문법범주별 사용율 및 차이에 대한 t-검증 결과

이야기 문법 범주	NL		SLI		t	
	% (SD)	순위	% (SD)	순위		
산출과제	배경	98.33 (6.45)	1	87.5 (19.94)	1	2.381*
	계기 사건	56.67 (11.13)	3	35 (17.84)	3	4.116**
	내적 반응	11.67 (18.58)	5	1.67 (6.45)	5	1.969
	시도	38.33 (18.58)	4	22.50 (19.02)	4	2.307*
	결과	73.33 (21.06)	2	66.67 (14.69)	2	1.006
	회상과제	배경	98.33 (6.45)	1	85 (22.76)	1
계기 사건		79.33 (22.82)	3	56.67 (26.37)	3	2.517*
내적 반응		60.83 (28.69)	5	21.67 (21.89)	5	4.204**
시도		62.5 (24.55)	4	21.67 (15.28)	4	5.469**
결과		83.33 (15.43)	2	57.5 (29.43)	2	3.011*

주. 표에서 NL은 정상언어발달아동집단을, SLI는 단순언어장애아동집단을 나타냄.

*** $p < .001$, * $p < .05$.

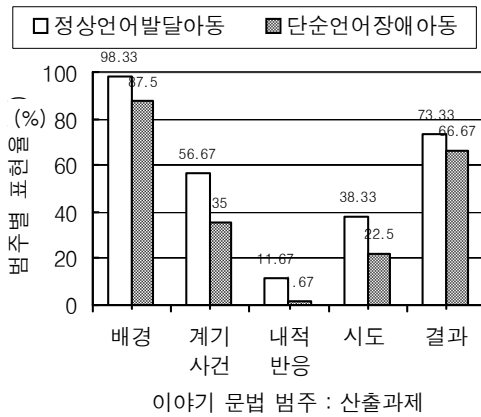


그림 1. 산출과제에서의 집단간 이야기 문법 범주별 사용빈도 순위

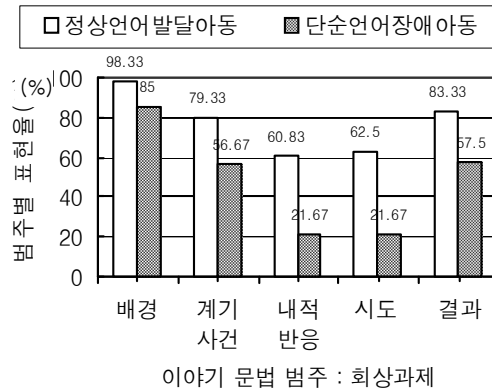


그림 2. 회상과제에서의 집단간 이야기 문법 범주별 사용빈도 순위

이야기 문법 범주별 사용빈도의 순위를 알아본 결과, 그림 1와 2에서 알 수 있듯이 과제종류에 관계없이 두 집단 모두 배경 범주를 가장 많이 사용하였고, 이어서 결과, 계기 사건, 시도, 반응 범주의 순으로 사용하는 것으로 나타났다.

과제종류에 따른 정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 유추명제 표현율

과제종류에 따른 집단간 유추명제 표현율은 표 3에 제시하였다.

표 3에서 알 수 있듯이 산출과제에서 정상언어발달아동집단은 16.67%($SD=15.43$), 단순언어장애아동집단은 7.5%($SD=13.19$)의 유추명제 표현율을 나타냈다. 회상과제에서는 정상언어발달아동집단이 68.33%($SD=24.03$), 단순언어장애아동집단이 31.67%($SD=19.40$)의 유추명제 표현율을 나타냈다.

과제종류에 따른 집단간 유추명제 표현율의 차이를 알아본 결과, 두 집단간 유추명제

산출율의 차이는 통계적으로 유의하지 않은
 표 3. 과제종류에 따른 집단간 유추명제 표현율

		그네 이야기	공 이야기	합 계
		% (SD)	% (SD)	% (SD)
산출 과제	NL	20.00 (19.36)	13.33 (18.58)	16.67 (15.43)
	SLI	8.33 (12.20)	6.67 (19.97)	7.5 (13.19)
회상 과제	NL	73.33 (25.82)	63.33 (26.50)	68.33 (24.03)
	SLI	46.67 (24.76)	16.67 (24.40)	31.67 (19.40)

주. 표에서 NL은 정상언어발달아동집단을, SLI는 단순언어장애아동집단을 나타냄.

것으로 나타났다, $t=1.749, p>.05$. 반면, 두 집단간 유추명제 회상율의 차이는 통계적으로 유의한 것으로 나타났다, $t=4.598, p<.001$. 즉, 단순언어장애아동집단은 정상언어발달아동집단에 비해 낮은 유추명제 회상율을 나타냈다.

정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 이야기 이해율

두 집단이 이야기 이해과제에서 보인 수행과 통계처리 결과는 표 4에 제시하였다.

표 4. 두 집단의 이야기 이해율 및 차이에 대한 t-검증 결과

	그네 이야기	공 이야기	합 계	t
	% (SD)	% (SD)	% (SD)	
NL	54.44 (17.21)	50.00 (26.73)	52.22 (11.98)	2.317*
SLI	40.00 (21.64)	41.11 (13.90)	40.56 (15.39)	

* $p < .05$

이야기 이해과제에서의 두 집단의 수행을 알아본 결과(표 4), 정상언어발달아동집단은 52.44% ($SD=11.98$), 단순언어장애아동집단은 40.56% ($SD=15.39$)의 수행율을 보였다.

이야기 과제에서의 두 집단간 수행의 차이는 통계적으로 유의미한 것으로 나타났다, $t=2.317, p<.05$. 즉, 정상언어발달아동집단에 비해 단순언어장애아동집단은 낮은 이야기 이해율을 보였다.

논 의

본 연구의 결론을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 이야기 산출율에서 정상언어발달아동은 51.23%, 단순언어장애아동은 37.54%의 수행을 보였고, 이야기 회상율에서는 정상언어발달아동이 74.74%, 단순언어장애아동이 44.39%의 수행을 보였다. 이러한 이야기 산출율 및 회상율에서의 두 집단간 수행의 차이는 유의미한 것으로 나타났다. 즉, 단순언어장애아동의 이야기 산출율 및 회상율은 정상언어발달아동에 비해 유의미하게 낮았다. 이러한 결과는 산출과제나 회상과제를 통해 단순언어장애아동과 정상언어발달아동의 이야기 구성력을 비교한 선행연구의 결과와 일치한다(배소영, 이승환, 1996; 최은주, 1993; Graybeal, 1981; Merritt & Liles, 1987; Montague, Maddux, & Dereschiwsky, 1990; Paul & Smith, 1993; Roth & Spekman, 1986; Worden, Malmgren, & Gabourie, 1982).

단순언어장애아동이 산출 및 회상과제에서 보인 낮은 수행은 무엇으로 설명할 수 있는가? 몇몇 연구자들은 단순언어장애아동이 회상과제에서 보인 낮은 수행을 기억능력의 부

죽과 연관시켜 설명하고 있다. 이 중 가장 대표적인 연구는 Graybeal(1981)에 의해 이루어졌다. 그는 이야기 회상과제를 통해 단순언어장애아동들의 기억 능력을 알아보려고 하였다. 특히, 그의 연구에서는 본 연구와는 달리 이야기를 구성하고 있는 각 문장에 대한 이해를 사전에 검사함으로써, 단순언어장애아동의 낮은 어휘력이나 구문능력이 이야기 회상에 미치는 부정적인 영향을 최소화하려 하였다. Graybeal은 연구결과를 통해, 단순언어장애아동들은 기억 전략을 비효율적으로 사용함으로써 이야기 회상과제에서 낮은 수행을 보인다는 결론을 내렸다. 여기서의 기억전략이란 제시된 이야기에서 가장 핵심적인 정보를 인식해내고 그것을 부호화하며 재생하기 위해 체계적인 계획을 수립하는 능력을 의미한다. 즉, 단순언어장애아동들은 이야기 내용의 기억을 위한 초기 부호화(encoding) 능력이나 재생(retrieval) 능력이 떨어져 이야기 회상과제에서 낮은 수행을 보인다는 것이다. 이러한 Graybeal의 주장은 Worden 등(1982)에 의해서 뒷받침되고 있다. 회상과제를 이용하여 학습장애 성인의 이야기 능력을 평가한 연구자들은 단기기억 처리능력의 결손이 이야기 회상에 부정적인 영향을 미친다고 결론지었다. 즉, 학습장애인의 경우 이야기가 기억 체계로 입력될 때 처리속도의 지체로 인해 병목(bottleneck) 현상이 나타나고, 결과적으로 장기기억에까지 저장되는 정보의 양이 적을 수밖에 없다고 설명하였다.

이와는 반대로 이야기 산출 및 회상에서의 단순언어장애아동의 낮은 수행을 이야기 문법에 대한 이해 및 사용 능력의 부족으로 설명한 연구도 있다. 단순언어장애아동을 대상으로 이야기 산출 및 회상과제, 이해과제를 모두

실시한 Merritt 등(1987)은 단순언어장애아동도 이야기 문법 범주별 사용빈도 순위에서 정상언어발달아동과 비슷한 양상을 보인다고 보고하였다. 이러한 보고는 본 연구의 결과와도 일치하는 것으로 단순언어장애아동도 이야기 문법 범주에 대한 지식과 이야기 구조 개념을 가지고 있다고 볼 수 있다. 그러나, 한편으로 Merritt 등은 단순언어장애아동이 이야기 문법 범주별 사용빈도와 구성한 완전한 일화(complete episode)의 수에서 정상언어발달아동에 비해 낮은 수행을 보인다는 점에 주목하여, 이들의 이야기 문법에 대한 이해 및 지식의 사용이 효과적이지 못하다는 것을 지적하였다. 이러한 주장은 이야기와 관련된 사실적 정보에 대한 단순언어장애아동의 이해 능력은 정상언어발달아동과 유사하나, 이야기 문법에 대한 이해 능력은 떨어진 연구결과에 의해 뒷받침되고 있다. 본 연구결과에서도 단순언어장애아동들은 이야기 문법과 관련된 이해과제에서 정상언어발달아동보다 낮은 수행을 보였다는 점에서 위의 연구결과와 일치한다고 하겠다.

본 연구결과 분석 시 가장 두드러지는 특징으로 단순언어장애아동들의 낮은 언어적 기술이 산출 및 회상과제에서의 낮은 수행에 영향을 미친 것으로 판단된다. 본 연구에서는 명제내용의 완전성 여부에 따라 각 명제 당 0, 1, 2점의 점수를 부과하였는데, 단순언어장애아동들의 경우 명제구성 시 정보가 불충분함으로써 전반적으로 낮은 점수를 획득하는 경향을 보였다. 또한 회상과제에서는 평가자가 제시한 모델링 중 복문(complex sentence)에 대한 이해가 부족하여 잘못된 내용을 회상하는 경우가 많았고, 이어서 실시한 이해과제에서도

낮은 수행을 보이는 것으로 나타났다. 예를 들면 공 이야기 중 “그런데 그때 아저씨가 자전거를 타고 오다가 공을 받으려고 차도로 나간 철이와 부딪쳤어요”라는 부분에 대해 단순언어장애아동들은 “아저씨가 자전거를 타고 오다가 공을 받으려고 차도로 나갔다”라고 회상하는 경우가 빈번하였다. 또한 뒤이어 실시한 이해과제에서도 “철이는 왜 자전거를 탄 아저씨와 부딪치게 되었나요?”라는 질문에 대해 “아저씨가 공을 받으려고 차도로 나갔기 때문”이라고 잘못된 답변을 하는 경향이 많았다. 즉, 단순언어장애아동들은 의미적, 구문구조적, 형태론적 기술에 대한 이해 및 표현능력이 부족했던 것으로 판단되며 따라서, 이야기 산출 및 회상과제에서 모두 낮은 수행을 보인 것이라고 추측해 볼 수 있다.

반면, 단순언어장애아동과 정상언어발달아동은 이야기 회상율에서 차이를 보이지 않는다고 보고한 연구들도 있다(Ripich & Griffith, 1988; Weaver & Dickinson, 1982). 이러한 연구 결과들간의 불일치는 연구방법 및 대상자 선정기준에서 그 원인을 추측할 수 있다. 먼저, 본 연구에서는 아동이 그림에서 유추 가능한 내용을 산출한 경우와 정확하게 회상한 내용만을 분석에 포함시킨 반면, Ripich 등은 아동이 부정확하게 회상한 명제까지도 전체 회상율에 포함시켰다. 또한 본 연구의 단순언어장애아동집단에는 경계선급 지능을 지닌 아동이 3명 포함된 반면, Weaver 등의 연구에는 인지검사 수행 결과 IQ 95이상인 아동만을 대상으로 하였다는 차이점이 있다. 실제로 연구대상아동들의 인지능력의 차이로 인해 연구결과가 차이나게 되었는지는 후속연구가 필요하리라 생각된다.

본 연구의 결과, 이야기 문법 범주별 사용율에서는 산출 및 회상과제에서 모두 정상언어발달아동은 단순언어장애아동에 비해 전반적으로 높은 사용율을 나타냈다. 구체적으로 살펴보면, 산출과 제에서는 배경, 계기 사건, 그리고 시도 범주에서, 회상과제는 배경, 계기 사건, 내적 반응, 시도, 결과를 포함하는 모든 범주에서 정상언어발달아동이 단순언어장애아동보다 높은 이야기 문법 범주별 사용율을 보였다. 이야기 문법 범주별 사용율에서 단순언어장애아동들이 정상언어발달아동보다 낮은 수행을 보인다는 결론은 많은 선행연구들과 일치하는 결과이다(배소영, 이승환, 1996; 최은주, 1993; Graybeal, 1981; Maddux & Dereschowsky, 1990; Merritt & Liles, 1987; Montague, Maddux, & Dereschowsky, 1990; Roth & Spekman, 1986).

이러한 결과를 Applebee(1978)의 이야기 발달 모델과 비교하고자, 산출 및 회상과제에서 아동들이 50%이상의 표현율을 보인 이야기 문법 범주를 알아보았다. 그 결과, 정상언어발달아동의 경우 산출과제에서는 배경, 계기 사건, 결과를 포함한 세 가지 이야기 문법 범주에서, 회상과제에서는 다섯 가지 이야기 문법 범주에서 50%이상의 표현율을 보인 것으로 나타났다. 정상언어발달아동이 산출과제에서 보인 수행은 Applebee의 이야기 발달 모델의 4단계인 chain narrative 수준에 해당되는 것으로, 유치원기의 정상언어발달아동은 Applebee의 이야기 발달 모델 중 4, 5 단계 수준의 이야기를 산출한다는 McFarland(1992)의 연구결과와 일치한다고 볼 수 있다.

이야기 문법 범주별 사용빈도의 순위에서는 과제종류에 관계없이 두 집단 모두 배경

범주를 가장 많이 사용하였고, 이어서 결과, 계기 사건, 시도, 반응 범주의 순으로 사용빈도가 높은 것으로 나타났다. 즉, 두 집단은 동일한 이야기 구조 개념을 나타냈는데, 이를 통해 단순언어장애아동도 정상언어발달아동과 마찬가지로 이야기 문법에 대한 지식과 이야기 구조 개념이 있음을 알 수 있다. 한편, 본 연구결과에서 나타난 이야기 문법 범주의 사용빈도 순위 결과는 배경 및 결말, 계기 사건 범주가 잘 회상되고 시도나 목표 범주는 잘 회상되지 않는다는 선행연구들의 결과와 일치하는 것이다(조화연, 1989; 최은주, 1993; Mandler & Johnson, 1977; Merritt & Liles, 1987; Stein & Glenn, 1979). 이는 최은주가 지적한 것처럼 이야기의 주요 내용을 담고 있는 범주는 다른 범주에 비해 잘 회상된다는 것을 알 수 있다.

본 연구에서는 유추명제 표현율에 대한 정상언어발달아동과 단순언어장애아동의 수행 정도를 알아보았는데, 연구결과, 두 집단간 유추명제 산출율은 차이가 없는 것으로 나타났다. 정상언어발달아동은 16.67%, 단순언어장애아동은 7.5%의 유추명제 산출율을 보였는데, 이를 통해 5, 6세 정상언어발달아동의 경우에도 유추명제의 산출이 쉬운 과제가 아님을 알 수 있다. 반면, 회상과제에서는 두 집단 각각이 68.33%, 31.67%의 유추명제 회상율을 나타냈는데, 이러한 두 집단간 수행의 차이는 유의미한 것으로 나타났다. 산출과 회상과제간 수행의 차이를 보이는 이유는 정상언어발달아동의 경우 유추명제 산출에서는 어려움을 보였으나, 평가자 모델링해 준 유추명제를 제대로 이해하고 기억하여 회상과제에서는 적절한 정보를 재생할 수 있었던 것

으로 파악된다. 반면 단순언어장애아동의 경우 전체 이야기 회상율에서의 낮은 수행에서 지적한 것처럼 평가자가 모델링해 준 유추명제에 대한 이해가 제대로 이루어지지 않음으로써 회상에서도 낮은 수행을 보인 것으로 판단된다.

마지막으로, 이야기 문법에 대한 이해과제에서 정상언어발달아동은 52.22%, 단순언어장애아동은 40.56%의 수행력을 나타냈는데, 이러한 두 집단간 이해력의 차이는 유의미한 것으로 나타났다. 이는 9세에서 11세까지의 단순언어장애아동과 정상언어발달아동을 대상으로 이야기 문법에 대한 이해능력을 평가한 Merritt와 Liles(1987)의 연구결과와 일치한다.

본 연구의 결과를 요약해 볼 때, 단순언어장애아동들은 이야기 산출을 및 회상율, 이해력에서 또래 아동들에 비해 낮은 수행을 보였다. 이야기의 구성이라는 것은 아동의 논리 구조 및 상위언어적 기술을 요하는 과제로, 의미론, 구문론, 화용론 등 언어적 기술의 획득을 전제조건으로 한다. 그러나, 본 연구의 단순언어장애아동들은 언어적 기술의 부족으로 인해 자신의 사고를 언어를 통해 논리적으로 표현하는 데 많은 제한점을 보였다. 아동의 논리 구조 및 상위언어적 기술이 학령기 학업수행에 있어서 필수적인 요건임을 감안할 때 언어적 기술조차 제대로 습득하지 못한 단순언어장애아동들이 학령기에 직면할 학업수행의 어려움을 예측할 수 있다. 지금까지 단순언어장애아동들을 대상으로 한 언어치료에서는 어휘력의 향상이나 발화길이의 확장, 형태론적/구문적 실수에 대한 수정 등이 중심이 되었고, 이러한 언어적 기술 습득에 도달하면 치료가 종결되는 것이 일반적인

경우였다. 그러나, 이에 그칠 것이 아니라 의미론, 구문론, 형태론, 화용론 등 언어적 기술의 각 영역을 종합적으로 사용하여 자신의 사고와 논리를 구성, 표현할 수 있는 이야기 과제를 다루어 아동의 학업성취시 요구되는 기술을 익히도록 도와주는 것이 필요하리라 생각된다.

참 고 문 헌

- 고은남 (1998). 유아의 이야기 이해도와 이야기 구성력간의 관계. 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- 김수연 (1982). 이야기의 구조 및 짜임새가 회상에 미치는 효과. 고려대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- 김영태 (2002). 취학 전 아동의 수용언어 및 표현언어 척도(PRES). 서울: (주) 한솔교육.
- 김영태, 장혜성, 임선숙, 백현정 (1995). 그림어휘력 검사. 서울: 서울장애인종합복지관
- 김영희 (1984). 유아의 이야기 회상에 대한 일연구. 중앙대학교 교육대학원 석사학위 청구논문.
- 박찬선 (1993). 아동의 이야기에 대한 인과적 회상 및 추론에 관한 연구. 성균관대학교 일반대학원 석사학위논문.
- 박혜원, 곽금주, 박광배 (1996). 한국 웨슬러 유아지능검사(K-WPPSI). 서울: 도서출판 특수교육.
- 배소영, 이승환 (1996). 한국 아동의 이야기 산출 연구. 말-언어장애 연구 1, 34-67.
- 장혜성, 임선숙, 백현정 (1994). 문장이해력검사. 서울: 서울장애인복지관.
- 조혜자 (1993). 이야기 구조에 따른 이해 추론 양상. 이화여자대학교 일반대학원 박사학위 청구논문.
- 조화연 (1989). 이야기 구조에 따른 유아의 이야기 기억에 관한 연구. 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- 최은주 (1993). 이야기 회상능력에 대한 일반아동과 학습장애 아동의 비교 연구. 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- 하양승 (1994). 유아의 '이야기 해보기 활동이 이야기 구조 개념과 이해에 미치는 영향. 이화여자대학교 일반대학원 석사학위 청구논문.
- Applebee, N. A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bishop, D. A., & Edmondson, A. (1987). Language impaired four year old: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 52, 156-173.
- Graybeal, C. (1981). Memory for stories in language impaired children. *Applied Psycholinguistics*, 2, 269-283.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorders: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 539-592.
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 190-197.
- Owens, R. E. (1999). *Language Disorders: A functional approach to assessment and intervention*. New York: Macmillan.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Plante, E. (1998). Criteria for SLI: The Stark and Tallal legacy and beyond. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 951-957.

- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: Story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 165-173.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 8-23.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New Directions in Discourse Processing*. N. J.: Ablex Publishing Corp.
- Strong, C. J. (1998). *The strong narrative assessment procedure*. WI: Thinking Publication.
- Weaver, P. A., & Dickinson, D. K. (1982). Scratching below the surface structure: Exploring the usefulness of story grammar. *Discourse Processes, 5*, 225- 243.
- Westby, C. E. (1984). Development of narrative language abilities. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Ed.), *Language learning disabilities in school-age children*. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Worden, P., Malmgren, I., & Gabourie, P. (1982). Memory for stories in learning-disabled adults. *Journal of Learning Disabilities, 15*, 145-151.

K C I

부 록 1

회상과제에서 평가자가 제시한 그네 이야기

민이랑 민이 엄마랑 텔레비전을 보고 있었는데, 민이는 텔레비전이 재미없었어요. 민이는 갑자기 그네가 타고 싶어져서 밖으로 나갔어요. 민이가 놀이터에서 그네를 타고 있는데, 철이가 놀이터에 놀러 왔어요. 철이도 그네가 타고 싶어서 민이에게 같이 타자고 했어요. 그래서 민이와 철이는 같이 그네를 탔어요.

부 록 2

회상과제에서 평가자가 제시한 공 이야기

민이랑 철이랑 길거리에서 공놀이를 하고 있었는데, 민이가 공을 차도로 던졌어요. 그런데 그때 아저씨가 자전거를 타고 오다가 공을 받으려고 차도로 나간 철이와 부딪쳤어요. 자전거와 부딪친 철이는 넘어져서 무릎에서 피가 났어요. 아저씨는 다친 철이가 걱정되어서 철이에게 병원에 가자고 했어요. 그래서 철이는 아저씨와 함께 병원에 갔어요.

부 록 3

그네 이야기 회상 기록지

번호	해당 명제	이야기 문법	점수	명제 종류	점수
1	민이랑 엄마랑 텔레비전을 보고 있었다.	배경		구체	
2	민이는 텔레비전이 재미없었다.	계기 사건		유추	
3	민이는 그네가 타고 싶어졌다.	내적 반응		유추	
4	민이는 밖으로 나갔다.	시도		구체	
5	민이는 놀이터에서 그네를 탔다.	결과		구체	
6	철이가 놀이터에 왔다.	계기 사건		구체	
7	철이도 그네가 타고 싶어졌다.	내적 반응		유추	
8	철이는 민이에게 같이 그네를 타자고 했다.	시도		유추	
9	민이와 철이는 같이 그네를 탔다.	결과		구체	
합 계		총점	/18	총점 구체 유추	/9 /5 /4
이해관련 질문					점수
1.	텔레비전을 보고 있던 민이는 왜 밖으로 나갔나요?				
2.	민이와 철이는 어떻게 같이 그네를 타게 되었나요?				
3.	민이와 철이는 그네를 탄 다음에 어떻게 되었을까요?				
합 계					/6

부 록 4

공 이야기 회상 기록지

번호	해당 명제	이야기 문법	점수 (0-2)	명제 종류	점수 (0-1)
1	민이랑 철이랑 길거리에서 공놀이를 했다.	배경		구체	
2	민이가 공을 차도로 던졌다.	계기 사건		유추	
3	그때 아저씨가 자전거를 타고 철이쪽으로 오고 있었다.	계기 사건		구체	
4	철이는 공을 받으려고 했다.	내적 반응		유추	
5	철이는 차도로 나갔다.	시도		구체	
6	철이는 자전거와 부딪쳤다.	결과		구체	
7	철이는 넘어져서 무릎에서 피가 났다.	계기 사건		구체	
8	아저씨는 다친 철이가 걱정되었다.	내적 반응		유추	
9	아저씨는 철이에게 병원에 가자고 했다.	시도		유추	
10	철이는 아저씨와 함께 병원에 갔다.	결과		구체	
합 계		총점	/20	총점 구체 유추	/10 /6 /4
이해관련 질문					점수(02)
1.	철이는 왜 자전거를 탄 아저씨와 부딪치게 되었나요?				
2.	다친 철이는 어떻게 병원에 가게 되었나요?				
3.	철이는 병원에 간 다음에 어떻게 되었을까요?				
합 계					/6

Narrative Abilities of Korean Children with and without Specific Language Impairment

You-Jeong Kim

Major in Speech Language Pathology
Department of Rehabilitation Graduate
School of Social Welfare Hallym University

Soyeong Pae

College of Language and Audiology,
Hallym University

The purpose of this study was to investigate narrative abilities of Korean children with SLI(Specific Language Impairment) and children with normal language developing. Thirty children participated in the study, fifteen 5 to 6 year-old children with SLI and fifteen normally developing children. Three story tasks, story generation, story retelling, and story comprehension, were given to each participant in order. The amount of story generation and recall, the frequency of story grammar components, the amount of inferential propositions and story comprehension were analyzed. The results of the present study were as follows. Firstly, the children with SLI produced fewer proposition of the stories during story generation and retelling than the children with normal language. Secondly, the children with normal language produced significantly more proposition in their retelling of stories than they did in the generation of stories. In contrast, there were no differences in the performance between the two tasks for children with SLI. Thirdly, lower frequency of use of story grammar components by the SLI group compared to the normal language group is a pattern to be consistent in both story generation and retelling. However, the two group's relative pattern of use of the story grammar components were identical. Overall, setting was produced foremost, then consequence and initiating event were moderately produced. Attempt and internal response were poorly produced across groups and tasks. The results were discussed relative to the SLI group's poor memory, syntactic comprehension, and ability to use story grammar knowledge.

Keywords : narrative abilities, the amount of story generation and recall, the frequency of story grammar components, specific language impairment